

المسار التطوري لسيورة التكوين في تعليمات اللغات

عقبة لعناني * المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة* الجزائر



ملخص

Résumé:

Cet article traite de la problématique de l'évaluation dans le domaine de didactique des langues. Cette recherche présente l'évolution historique de certains concepts comme : exercice, examen, évaluation, aux corrections et renouvellements introduites dans les contenus et les structures. Aussi, l'article tente de décimer le flou terminologique qui caractérise l'évaluation linguistique. Ce domaine connaît un amalgame de concepts, et souffre d'un manque de recul épistémologique et d'un réductionnisme auquel les autres domaines de recherche en didactique des langues-cultures ont, à ce jour, en grande partie échappés.

Mots clés: Didactique de la langue- l'évaluation linguistique- l'examen- l'exercice.

نحاول في هذا البحث أن نحيط ولو جزئيا بمسألة التكوين، التي تعدّ من المسائل الهامة في مجال تعليمات اللغات. حيث تكون الانطلاقة بتتبّع التطور التاريخي لمجموعة من المصطلحات المتمثلة فيما يأتي: التمرين، الاختبار، التكوين، وما شهدته من تعديلات وتجديدات على مستوى الشكل والمضمون والبناء. كما تمّ توجيه مسار البحث - بنسبة كبيرة - تجاه رفع اللبس المصطلحي الذي يعتري ميدان التكوين اللغوي، الذي يشهد تداخلا في المفاهيم، ويعاني من نقص في المرجعيات المعرفية، وكذا من اختزالية، من حيث الاستفادة من أدواته وإجراءاته، على عكس الميادين الأخرى المندرجة ضمن تعليمات اللغات - الثقافات، التي خطت خطوات هامة نحو التجديد والتطوير.

الكلمات المفتاحية: تعليمات اللغة - التكوين اللغوي - التمرين - الاختبار

إنّ الهدف من طرح إشكالية التّكوين اللّغوي في هذا البحث، هو الإشارة إلى تلك الطّروحات الجديدة التي تبنّتها تعليمات اللغات، منها: التّحول من اعتماد مبدأ المراقبة إلى اعتماد مبدأ التّكوين وتخطي مسألة اكتساب المعلومة إلى اكتساب الكفاية، والانتقال من التّمسك بالبرنامج إلى اعتماد بديل عنه هو المرجعية التي تصف الكفايات المهيّأة للاكتساب والواجب ترسخها في السلوك اللّغوي للمتعلّم.

إنّ الحديث عن التّعلّم - حسب المناهج التّعليمية والمقاربات البيداغوجية الحديثة - يفضي إلى الحديث عن المتعلّم، واعتباره عنصراً أساسياً ضمن سيرورة العملية التّعليمية. بل يُصنّع المنهاج التّعليمي وفق حاجاته وعاداته التّعلّمية، وخصائصه المعرفية والثّقافية، والعمليات الذهنية التي يوظّفها خلال سيرورة التّعليم والتّعلّم بأوجه مختلفة، سواء في الإدراك أم في الإنتاج أم في الفهم. وأصبح المتعلّم هو المعنى الأول بالتّكوين، حيث يساعده على قياس التطورات الطّارئة على سلوكه اللّغوي، وذلك من خلال مدّه بوسائل التّكوين الذاتي. والتّكوين الذاتي بدوره يفضي إلى الحديث عن سيرورة جديدة في التّعلّم أطلق عليها "استقلالية التّعلّم" أو "التّعلّم الذاتي" Autonomie de l'apprentissage. هذه الأخيرة التي أصبحت تعرف حالياً بمرجعيتها المعتمدة على قدرة المتعلّم على تحمل كل الأعباء والطّروف وكلّ ما من شأنه أن يعثري تعلّمه، لأنّ ذلك ما يفسّر امتلاك المتعلّم لآليات ممارسة هذا النشاط، وقدرته على التّحضير واتخاذ القرارات المتعلّقة ببرنامجه التّعلّمي.

يكمن الغرض من إثارة مسألة استقلالية التّعلّم وما رافقتها من ملحقات، في لفت انتباه القائمين على شؤون العملية التّعليمية في بلادنا، وبخاصة القائمين على وضع المناهج والبرامج الدّراسية، إلى ضرورة تكييف التّطبيق التّقوي وفق المقاربات التّواصلية والمفهومية-الوظيفية الحديثة، التي جدّدت بشكل جذري تعليم اللغات. إذ لا يعقل أن يرافق هذه المقاربات الحديثة تصوّرات قديمة لتعليم القواعد النحوية مثلاً، وأدوات لا تتمي طاقات المتعلّم، وتكوين يرجع عهده إلى مقاربات سابقة يفترض أنّه تمّ تجاوزها لا الاستغناء عنها - لما فرضته متطلّبات العصر الحديث، والحاجات الاجتماعية التّعليمية للجيل الحالي من المتعلمين.

I- مفهوم التّمرين:

التّمرين لغة من مادة (مرن)، حيث جاء في لسان العرب " مرنَ يَمرُنُ مَرَانَةً ومُرُونَةً: وهو لينٌ في صلابته. ومَرْنَتُهُ: أَلَنَتُهُ وصلبَتُهُ. ومَرَنَ الشَّيْءُ يَمرُنُ مَرُوناً إذا استمرّ، وهو لِينٌ في صلابته... والمَرَانَةُ: اللَّيْنُ. والتّمرين: التّليين... والمصدر المُرُونَةُ. ومَرَدَ فلان على الكلام

وَمَرَنَ إِذَا اسْتَمَرَ فَلَمْ يَنْجَعْ فِيهِ. وَمَرَنَ عَلَى الشَّيْءِ يَمَرُنُ مَرُونًا وَمَرَانَهُ: تَعَوَّدَهُ وَاسْتَمَرَ عَلَيْهِ... وَمَرَنَهُ عَلَيْهِ فَتَمَرَنَ: دَرَبَهُ فَتَدَرَّبَ.¹

يجدر بنا التنبية أولاً قبل التعرض لمفهوم التمرين الاصطلاحي على وجود إشكالية في استخدام هذا المصطلح في مجال تعليميات اللغات، فتارة يطلق المصطلح ويراد به الاختبار وتارة يستعمل ابتغاء التقويم والتقييم.² إلا أن الدارس المتفحص والمدقق والمطلع على مستجدات أبحاث تعليميات اللغات الحديثة يدرك بلا شك، تمايز وتباين كل مصطلح عن الآخر. فهذا معجم تعليميات اللغات Dictionnaire de didactique des langues لصاحبيه "غاليسون روبار" Galisson R.، و"كوست دانيال" Coste D. يفصل في الموضوع ويبين حدود كل مصطلح. فتراه يضع مفهومين للتمرين؛ الأول من منظور التعليميات اللغوية والثاني من منظور علم النفس.

أ- مفهومه في تعليميات اللغات:

عرفه "غاليسون" و"كوست" بأنه "يخص كل نشاط يتميز بمميزات تستجيب إلى مقاييس أو مبادئ منهجية، ويندرج في منظومة نموذجية معينة من التمارين، كما أن له هدفاً ينحصر في تمثيل المعطيات اللغوية المعروضة والمشروحة من ذي قبل، واستعمالها، أو توظيفها بكيفية ناجعة."³ والملاحظ لهذا التعريف يجده مشتملاً على عدة أسس منهجية وقواعدية ينهض بها التمرين من بينها:

- أنه قبل كل شيء نشاط يستخدم فيه المتعلم حواسه بحسب نوعية التمرين، فإن كان يتطلب التحرير استعمل لسانه ويده، وإن كان يتطلب الاستماع استخدم سمعه. مما يدل على خاصيتين أو صفتين للنشاط وهما الحيوية والديناميكية.
- تضمينه لأهداف محددة دقيقة تخصّ عنصراً لغوياً معيناً دون سائر العناصر اللغوية الأخرى، لتعالجه مباشرة وتجعله محور التمرين حتى تُرسّخه في ذهن المتعلم.
- استجابته لتطلعات المنهجية التي يتأسس وفقها، وللمقاييس النفسية التي يفترض أن يكون التمرين أحسن ممثل لها (المثير والاستجابة، التكرار والمحاكاة، وتكوين العادة اللغوية، كلها أسس ومقاييس قامت عليها النظرية السلوكية، والتوزيعية البنوية مثلاً).

وفي مقام آخر، نجد كلاً من "هنري باس" Henri Besse و"ريمي بوركييه" Rémy Pourquier يعرفانه بشكل آخر، إذ يعتبرانه مهمة (une tâche) لغوية دقيقة ومنظمة ذات طابع تكراري تسمه الإجبارية، حيث يطلب المعلم من المتعلمين إنجازها ليقوم بتقويمها بعد ذلك.⁴ وفي هذا التعريف إشارة إلى ثلاثة مبادئ أساسية يقوم عليها التمرين وهي:

- خضوع التمرين لطابع التكرار وهي من المميزات التي يجب أن تتوفر في التمرين؛ إضافة إلى قابليته للتكرار في مواقف متعددة، حيث تتنافى هذه الميزة عنه إذا كان صالحا في موقف ما دون غيره.

- طابع الإجبارية: فالأصل في التمرين أن يقدم لغرض الإنجاز و التمرن، ولهذا فإن المتعلم مطالب بل مجبر على أدائه.

- قابليته للتقويم: وهذا ما يدل على خضوعه لمقاييس علمية قبل وضعه في متناول المتعلم، فالتمرين إن لم يوضع لقياس قدرة أو مهارة ما تخص المتعلم عدّ وضعه عبثا وإهدارا للجهد.

إجمالا فإن التمرين بالنسبة لهما مشتمل على وظيفتين أساسيتين هما وظيفتا التدريب والتقويم، فهو في الأساس لا يوضع لإدخال عناصر لغوية جديدة في التعلم ولكنه يتخذ لتثبيت وتعزيز اكتساب العناصر التي سبق عرضها وشرحها من جهة، ومن جهة أخرى، فإن إنجازها بطريقة صحيحة من خلال اتباع النصائح والإرشادات الدالة، يوضح بشكل جلي وجود التعلم، الذي يسمح بدوره بالمراقبة.⁵

إن التمرين لا يخرج عن كونه يدور حول مكون أو صعوبة معينة في اللغة قيد التعلم- أو اللغة الهدف بالمفهوم الحديث-يحاول دائما توضيحها وترسيخها في الأذهان، وهذه الصعوبة التي يقوم على أساسها التمرين تكون في الغالب ضمن الحاجات التي يرومها المتعلم بالحاح.

هياً موضوع التمرين حقلا خصباً للبحوث المتعلقة بتعليمات اللغات، مما جعل كثيرا من الباحثين يولونه اهتماما كبيرا حتى تُستخلص قوانينه ومقاييسه المنهجية. ومن بين أولئك الباحثين نجد كلا من "جون بيار كوك" Jean-Pierre Cuq و"إيزابيل غروكا" Isabelle Gruca، حيث عدّدا مصطلحاته وميِّزا بين كل منها، فذكرا التمرين والنشاط، والمهمة. ومن بين الأفكار التي طرحها الباحثان أنهما اعتبرا التمارين إجراء على التصحيح اللغوي، وجعلا الأنشطة مختصة بالعمل على الفعالية التواصلية المظهرية أو الصورية. أمّا المهام فاعتبراها المسؤولية على العمل على فعالية النصوص المنتجة في الحالات الحقيقية الموجودة فعليا؛ والمُثَنَّة اجتماعيا.⁶ ومن هنا يظهر لنا أن التمييز بين النشاط والتمرين يكون من خلال التفاعل التبادلي بين النشاط اللغوي والتمرين. ولما كان تجسيد النشاط اللغوي لا يُعزى بالضرورة إلى تمرين محدد معين ولا يوافقه بالضرورة، ظهر التمايز بينهما، لأن النشاط اللغوي لا يكون مرتبطا بهدف معين من أهداف التعلم. إن مفهوم التمرين بهذه الحيثية مرتبط أيما ارتباط بالتعلم الصوري-أو الشكلي-، وأما المهمة فأعطيت لها تعريفات مختلفة منها :

- أنها تعود إلى ممارسة اجتماعية فعلية لنشاط ما .
- أنها نشاط لغوي يحمل طابع الإجبارية، حيث يمكن للمهمة أن تتميز بعدة خصائص ومميزات منها:
- " ما تُحدثه الذات: أي النشاط الذي يطلب منها القيام به .
- في أي الظروف تكون: الإجراء المتبنى .
- ما قدم لهذه الذات: إسهام (أو إسهامات)، تعلية (أو تعليمات)."⁷

يجدر التّنبية إلى أنّ التمرين حسب "كوك" و"غروكا" من بين المهمّات التي تُسند للمتعلمين، فمن هنا كان تمييزها سهلا، إذ تتميز التمارين بقلّة الحرية المسندة للمتعلم أثناء الإنجاز ويمكن ترديدها لمرات عديدة، كما يمكن أيضا تمييز التمرين عن العناصر الأخرى (النشاط، المهمة) باعتباره نوعا آخر من المهمة التي تعرض في صيغة مشكلة. فهو في هذه الحالة يصبح متعلّقا بالحالة التي تفرض نوعا خاصا من العادات و"الآليات" التي تجعلنا نتصرّف في هذه المشكلة.

يظهر لنا بوضوح أن المشكلة أقل "حساسية" للتكرار والإعادة إذا ما قارنا ذلك بالتمرين، ولكنها تعطي حرية أكثر للمتعلم في الإنجاز، ومن هنا كان تقويمه صعبا.⁸

أمّا في ميدان علم النفس⁹ فإننا نجد للتمرين تعريفات تتعلق بالتعلم عامة، نختار منها ما يخدم التعلم اللغوي خاصة. ويأتي هذا الاختيار ليجسّد ما بين علم النفس بفروعه وتعليمات اللغات من تلاصق وتكامل فرضته المنهجية العلمية، وطبيعته صفة التكامل بين العلوم، وميزته الاهتمام المشترك بقضايا التعليم والتعلم.

ب - مفهوم التمرين من منظور علم النفس:

جاء في "معجم تعليمات اللغات" ما مفاده أن التمرين هو فعل التمرّن والتدريب بالتكرار والمحاولات المتتالية لاكتساب سلوك جديد بطريقة متقنة أو على نحو متقن.¹⁰ ثم يبيّن كل من "غاليسون" و"كوست" اختلاف نظريات التعلم في تناولها للتمرين رغم اتفاقها جميعا على قبوله والتسليم بكيانه، لكنها اختلفت فيما إذا كان عاملا رئيسا للتعلم، أم أنه مجرد عامل مكون لسيروية التخزين.¹¹ لكن التسليم بهذا التعريف وبهذا الشكل يطعن في شموليته وفعاليته، لذا كان لا بد من إضافة أمر آخر لا يقل أهمية عن التكرارات والمحاولات المتتالية، وهو عنصر الزمن المحدّد لإنجاز التمرين، فقد يطول فيسبب التعب للمتعلم ويولد لديه الملل والإرهاق، فتكون النتيجة تشتيت انتباهه وتركيزه. وهذا ما يتنافى والمنهجية أساسا، فلا يمكنه بذلك اكتساب سلوك جديد، الشيء الذي يعني انتفاء التعلم

إطلاقاً. إذن، فإن دور التمرين لا يتوقف فقط على الاهتمام بطبيعة المحاولات ومدتها ولكنه يتوقف أيضاً على توزيع هذه المحاولات والتكرارات في تلك المدة المعتبرة.

إن الوصول إلى هذه النتيجة يستلزم اتباع مراحل أساسية لا يجب إغفالها أو التقليل من أهمية كل واحدة منها، حيث يمكن تلخيصها في الآتي:

- تحديد الوقت اللازم لكل محاولة، ومعرفة توزيع كل واحدة منها.

- التفريق بينها وبين غيرها من المحاولات، بشرط أن يتم كل ذلك في وقت مناسب لا يحس فيه المتعلم بالتعب والإرهاق. فبمراعاة هذه المراحل واتباع إجراءاتها يجعل التمرين عنصراً فعالاً في عملية التعلم.

أمّا "هنري باس" و "ريمي بوركييه" فالتمرين- من منظور علم النفس- عندهما يؤدي دوراً مزدوجاً، فإما أن يكون عاملاً مركزياً وجوهرياً لكل تعلم كما كان الحال بالنسبة لنظرية "سكينر" الاشتراكية الإجرائية، إذ إن الحصول على عادات جديدة أو اشتراطات جديدة يتضمن بالضرورة ترديدات وتكرارات للاستجابة. وإما أن يكون عاملاً متعلقاً بالتخزين بفضل اتحاده مع عوامل أخرى مثلما تؤكد الفرضية البنائية لبياجيه.¹²

سار كل من "باس" و "بوركييه" على نهج كل من "غاليسون" و "كوست" في ضرورة أخذ عامل الزمن بعين الاعتبار، وطالباً من الناحية التربوية بضرورة فصل التمارين عن بعضها، وجعل فترات بينها، كما أوصيا بعدم إطالتها وتوسيعها حتى لا يتسرب الملل إلى نفوس المتعلمين.¹³ وبعد ذلك أشارا إلى الهيكل العام للتمرين ومختلف المهام التي يمكن أن يؤديها، فتجده تارة للتعلم والترسيخ وتارة أخرى للتقويم والتوجيه.

ولعل ما ذهب إليه كل من "كوك" و "غروكا" حدد بدقة بشكل واضح وظيفة التمرين، أو بالأحرى وظائف التمرين، وما ساعدهما على ذلك هو تطور العلوم الإنسانية ومختلف العلوم الأخرى، خاصة علم النفس الذي عني بالكثير من الأمور المتعلقة بالتعلم من استراتيجيات وآليات، وأساليب، ومما يدل على ذلك فروعه المتنوعة التي نذكر منها على سبيل التمثيل لا الحصر: علم النفس السلوكي، علم النفس المعرفي، علم النفس الاجتماعي، وعلم الأعصاب النفسي، وعلم الأعصاب اللغوي. كل هذه الفروع وغيرها أسهمت أيما إسهام في تعريف السلوك الإنساني والسلوك اللغوي خاصة، وهذا ما مكّن الدارسين من الوقوف على دقائق الأمور المتعلقة بالسلوك الإنساني، ففهموها بعد أن كانت ملتبسة وأخرجوها للعالم بعد ذلك، فكانت وظائف التمرين - أو المنسوبة للتمرين - كالآتي:

- وظيفة "الاستكشاف - تحرّي" والتي تعني التحسيس بمشكلة ما، أو بحدث لغوي مجهول غير معروف.

- وظيفة "البناء" وهي الوظيفة التي تشمل قياسا التصور التجريدي للمعاني.
- وظيفة "التدريب" والتي تستدعي التخزين والتألية.¹⁴
- وظيفة "التقويم" أو التقويم الذاتي.

إنّ توظيف هذه المعايير يسمح لنا باستعمال عدد من الإجراءات كما هي، أو أعمال المتغيرات بالنظر إلى احتياجات المتعلم وحالته النفسية، بالإضافة إلى إنشاء تمارين جديدة أكثر توافقا مع كل حالة من هذه الحالات التي تكتف المتعلم داخل القسم.¹⁵

هذه بعض المفاهيم التي سقناها لرفع اللبس عن مصطلح التمرين-ولو كان ذلك بشكل جزئي- لما تحظى به المصطلحات في العصر الحديث من عناية فائقة خاصة من اللسانيين أنفسهم، فلما كان المصطلح دالاً على المفهوم (أو المعنى) ومستلزما له وجب تدقيقه وتجريده من كل شائبة قد تحرّف المفهوم أو المعنى.

بعد هذا العرض لمفهوم التمرين يظهر لنا مصطلح ثان وهو الاختبار، الذي حظي بدوره بالمتابعة وبالدراسة خاصة من قبل المتخصصين في تعليمات اللغات، إذ توجهت جل جهودهم نحو العناية بموضوعه ومحتواه حتى يتماشى وطموحات كل من المعلم والمتعلم، فالاختبار هو الوسيلة التي تسمح لنا بمراقبة سلوك المتعلم العام، وبه يقف المعلم على مدى التحصيل اللغوي لديه، ومدى استيعابه للمعلومات والمعارف التي سبق تعلمها، وبه يتأكد المعلم من تثبت البنى والتراكيب والمثل النحوية، وكذا المفردات المعجمية في ذاكرات¹⁶ المتعلمين. كما يُمكن الاختبار أيضا، من خلال مضامينه التي تكون أحيانا متنوعة وأحيانا أخرى متفردة من معرفة مقدار التطور الحاصل في سلوك المتعلم اللغوي.

II مفهوم الاختبار :

وردت في لسان العرب معان كثيرة لمادة (خبر) منها " خبر: الخبير: من أسماء الله عز وجل العالم بما كان وما يكون. وخبرت بالأمر أي علمته. وخبرت الأمر أخبره إذا عرفته على حقيقته"¹⁷، "والخبر بالتحريك: واحد الأخبار. والخبر: ما أتاك من نبيٍّ عمن تستخبر... وأخبره: نبأه. واستخبره: سأله عن الخبر وطلب أن يخبره... والخبر: المختبر المجرب ورجل خابر وخبير: عالم بالخبر. والخبير: المخبر"¹⁸، "والخبر والخبر والخبرة والخبرة والمخبرة والمخبرة، كله: العلم بالشئ؛ تقول: لي به خبر، وقد خبره يخبره خبراً وخبرة وخبراً واختبره وتحبره؛ يقال: من أين خبرت هذا الأمر أي من أين علمت؟ وقولهم: لأخبرن خبرك أي لأعلمن علمك."¹⁹

إنَّ ما يهَمُّنا في هذا البحث هو الاختبار اللغوي دون الاختبار عموماً، لذا فإن الاختبار اللغوي في الأصل، إنما جُعِل وسيلة لقياس كفاية أو مهارة معينة لدى المتعلم بمعنى أنه وسيلة للحكم على مدى تثبيت التعلّيمات السابقة في ذهنه، لتستغل نتائجه لتتخذ ضمن أسس ذلك الحكم لتوجيه وإرشاد المتعلم فيما وقع فيه من قصور وانحراف.

ففي "معجم تعليمات اللغات" نجده مثلاً يراود به كل وسيلة للقياس تتمثل في إجراء اختبار أو عدة اختبارات تهدف إلى تحقيق غاية معينة، بالإضافة إلى ذلك فإنه يتعلق بعملية التقطير Notation وفق معايير ومقاييس محددة، ووفق عملية إحصاء دقيقة.²⁰

أتضح لنا فيما سبق سبب تعدّد أوجه معالجة التمرين، بالخصوص عندما يصبح هدفاً ورهانا بيداغوجياً يكون النجاح أو الفشل فيه هاجسين يؤرّقان تفكير المتعلم. حيث يختلف مستوى اليقظة والتركيز، وبالتالي مستوى القدرة الذهنية في الاختبار عنها في حالة التمرين العادي. إذ إن الانتباه²¹ لا يقع على الجوانب نفسها للمادة ولا على الإجراءات نفسها، لأن المتعلم بصدد تفعيل أمثلة (schèmes) معرفيّة مختلفة.²²

يؤدّي الاختبار العديد من الوظائف في مجال التعليم اللغوي، بالرغم من أنه جزء بسيط من المنهاج، فهو يسمح بتحديد نقاط الضعف، كما أنه يحدد النجاح والفشل، ويمكن من تحديد المعارف في لغة المتعلم - كما سبق الإشارة إليه - والسؤال الذي يبرز في هذا المقام هو: ما هو دور الاختبار في إعداد المناهج؟

أ- أهمية الاختبار:

قبل الحديث عن دور الاختبار في إعداد المناهج بالرغم من كونه جزءاً بسيطاً منها - كما أسلفنا الذكر - يجدر التّنبّه إلى مجموعة الفرضيات التي يضعها القائلون على وضع المناهج ليبينوا بعدها هذا الدور، ومن بين هذه الفرضيات مثلاً: الاختبار يؤثّر في التّعليم/التّعلم، الاختبار يؤثّر فيما يتعلّمه المتعلم، الاختبار يؤثّر في الاتجاهات نحو المحتوى التعليمي وطريقة التّعليم والتّعلم²³، وغيرها من الفرضيات التي يتوصّل من خلالها إلى تحديد مدى تأثير الاختبارات في العملية التّعليمية، وبالتالي في إعداد المنهج، لأنّ المنهج "في كنهه متعلم ومادة ومعلم ومحيط مدرسي وطرق تربوية ووسائل مادية يحبكها تصور نظري توجّهه أشعة تشكل النظريات النفسية والنفسية اللّغوية (تضاف إليها مجالات علمية جديدة) وكذا النظريات اللّغوية ذروة سنامها.²⁴ فالمنهج بهذا المفهوم يشمل عدة مكونات اجتمعت لتكون مجتمعاً مصغراً توفرت فيه إلى حدّ ما شروط قيام مجتمع من أفراد (معلم، متعلم، عمال)، ورقعة جغرافية (محيط المدرسة)، ووسائل مادية (كل ما يستعمله أولئك الأفراد من وسائل)، ومادة (والتي تتمثل في اللغة أساساً)، وسياسة

(السياسة التعليمية، التخطيط اللغوي، القانون الداخلي للمدرسة). حيث إن هذا المجتمع المبنية عناصره فيما سبق يتأثر بالاختبار، وإن سأل سائل كيف يكون ذلك؟ فالجواب يكمن في ذلك الأثر الذي "يعكسه الاختبار على الأفراد، أو على السياسات، أو على التطبيقات داخل الفصول أو المدرسة، أو نظام التعليم أو المجتمع ككل".²⁵ ولذا أمكن للاختبار أن يؤثر في المحتوى التعليمي الذي يدرس، وفي طرائق التعليم المستخدمة، وفي الاتجاهات نحو الأهداف التعليمية، فهو بهذه الحثية يؤثر في المنهج. فالاختبار هو الذي يوجه التعليم ويُعدّل بمقتضاه المنهج بناء على نتائجه، ولتحقيق هذا الهدف - توجيه الاختبار للتعليم - "يجب أن يكون هناك توافق بين محتوى الاختبار وأساليبه من جهة، ومحتوى المناهج الدراسية وأساليبها من جهة أخرى".²⁶

إن حديثنا عن وجود تأثير يؤدي بنا لا محالة إلى تبيان نوع هذا الأثر، هل هو إيجابي أم سلبي؟ وللإجابة على هذا السؤال يجدر بنا في المقام الأول إجراء وصف شامل لصفة الأثر إيجابيا كان أم سلبيًا، ولإيضاح المعنى أكثر فإن الإيجابية والسلبية تتعلقان بمصطلح واحد هو انعكاسية الاختبار (Washbach). ولبيان هذا الأثر يجب تمييز الاختبار أولاً، هل هو عادي كان أم مصيري، حيث تتفاوت نسبة انعكاسية الاختبارات حسب هذه الحالة، وكذا حسب مدى تحصيل المتعلم لنماذج اللغة وضوابطها.²⁷

وبذكرنا للاختبار المصيري وجب علينا تمييزه عن الاختبار العادي، فالأول هو الذي يكون فيه نجاح أو تصنيف، يتم من خلاله قبول المتعلم بالاعتماد مباشرة على الدرجات التي يحصلها في هذا الاختبار، كما يمكن أن يُعرف بأنه الأسلوب التقييمي الذي يكون فيه كل من المتعلم، والمعلم، والإداريين، ونظام المدرسة، كل مسؤولون عن أداء المتعلم في الاختبار (اختبار شهادة التعليم الابتدائي وشهادة التعليم المتوسط، وشهادة البكالوريا في الجزائر مثلاً).

إنّ هذا الاختبار مثلاً يمكن أن تتجرّ عنه في بعض الحالات فائدة تستغل في الإصلاحات التعليمية، ولكن بشرط أن يتم التعريف به، وبطرق إجراءاته بطريقة سهلة وحسنة، فمن خلال هذا التعريف يمكن له أن يغدو نشاطاً إيجابياً أكثر من كونه سلبياً²⁸ وهنا يتحقق التأثير الإيجابي للاختبارات. وبالمقابل تظهر التأثيرات السلبية لها عندما تؤدي في بعض الأحيان إلى استخدام استراتيجيات سلبية تؤثر مباشرة في عملية التعليم والتعلم، وعلى المتعلم خصوصاً، فتأثيره على المتعلم يبرز في استخدام هذا الأخير لأساليب وإستراتيجيات سلبية خاطئة: كالتركيز على الحفظ للنجاح في الاختبار. وأما تأثيره في العملية التعليمية فيظهر في تضيقه للمناهج الدراسي نتيجة التركيز على

المهارات التي يتطلبها الاختبار، حيث "يُرى أن هذا النوع من الاختبارات يعوق إبداع المدرسين والطلاب، ويضعف مهنية المعلمين في مهارات التقييم."²⁹

وفي الأخير، تقاديا للّبس الذي قد يقع في أذهان البعض، وجب التمييز بين مصطلحين وردا أعلاه وهما مصطلحا "تأثير الاختبارات" و "انعكاسية" الاختبار. وفي هذا نورد تعريف "كريستين كوم"، إذ إن تأثير الاختبارات أرادت به الباحثة "كل شيء ينتج من استخدام الاختبار على الأفراد، أو السياسات أو التطبيقات، داخل القاعة الدراسية، أو في المدرسة، أو في النظام التعليمي، أو في المجتمع كلّهُ."³⁰ كما عرّفت مصطلح "انعكاسية الاختبار" بأنه "آثار الاختبار في التعليم والتعلم."³¹

وبعد الفراغ من تعريف الاختبار، وبيان دوره في إعداد المناهج وتأثيره في تعليم وتعلم اللغة، نورد أهم أنواع الاختبارات، وأهم الشروط التي ينبغي مراعاتها أثناء عملية بنائها. فنجد:

- الاختبارات التّحصيلية: وهي بشكل عام أداة تستعمل لقياس وتحديد مستوى تحصيل المتعلم في مادة معينة من طرف المعلم وبطريقة منظمة³² وأنواعها: الاختبارات الشفاهية، الاختبارات العملية، الاختبارات التحريرية.³³
- اختبارات التّمكن: إذ يهدف هذا الاختبار إلى "قياس القدرة الإجمالية في لغة ما... ولا يقيس مهارة واحدة من مهارات اللغة."³⁴
- الاختبارات التّشخيصية: وتهدف حسب "براون دوجلاس" إلى "تشخيص جانب معين من لغة معينة. فاختبار تشخيص النطق قد يهدف إلى تحديد الملامح الصوتية التي تشكل صعوبة للدارس."³⁵

هناك أنواع أخرى يضيق المقام لذكرها، إلا أن المتأمل لكلام "دوجلاس" عن الاختبار ومفهومه في كتابه "أسس تعلم اللغة وتعليمها" يلاحظ أنه استعمل بشكل متكرر لفظة "قياس"، وكما هو معلوم فإنّ هذا المصطلح يتداول كثيرا عند من يمارس الإحصاء والعمليات الحسابية، فيكون بذلك "القياس" تدقيقا لحساباتهم محددا لها. والظاهر أن "دوجلاس" استخدم الاختبار باعتباره وسيلة للقياس الذي هو "معرفة مقدار ما يحتويه الشيء من الأمر الذي نقيسه ونعيّنه. ولا شك أنه لتحديد المقدار أو الكمية لا بد من أداة قياسية صادقة ووحدة قياس متفق عليها على الأقل."³⁶ حيث يتوصل بها إلى معرفة مجموع المعارف والمهارات التي اكتسبها المتعلم، وبالتالي إمكانية الوقوف على قدرات المتعلم في مجال معين بشكل عام، وعلى عينة من السلوك اللغوي الذي يجب أن يعكس القدرة العامة في اللغة بشكل خاص.

ثم أتى "دوجلاس" على ذكر أهم المعايير والأسس التي يجب مراعاتها في صياغة الاختبار لتحقيق اختبارا جيدا يسمح بمراقبة نشاط المتعلم وتكوينه وتحصيله اللغوي. فحتى يكون الاختبار جيدا حسب ما يعتقده، وجب أن يستند إلى ثلاثة معايير³⁷ هي: سهولة التطبيق، صفة الثبات، معيار الصدق (صدق المحتوى، وصدق البناء النظري).

تلك هي أهم النقاط الرئيسة في الاختبار؛ في كيفية صياغته، وتأثيره وانعكاسيته على التعليم والمتعلم، وتلك هي أنواعه. وغير بعيد عن موضوع الاختبار يظهر لنا مصطلح آخر هو بحاجة أيضا إلى توضيح وبيان وهو مصطلح التقويم، لارتباطه الوثيق بالاختبار، حيث التصق به حتى أصبح من الصعوبة بمكان التمييز بينهما. فتارة يطلق الاختبار - بمعناه الضيق - ويراد به التقويم، وتارة أخرى يطلق التقويم - بمعناه الواسع - ويراد به الاختبار. فما هو التقويم إذن؟ وأيهما أشمل وأوسع الاختبار أم التقويم؟

III- مفهوم التقويم:

التقويم لغة من جذر (ق، و، ي)، حيث جاء في لسان العرب: قوم الأمر، أزال اعوجاجه وأقامه، و"القيمة: واحدة القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء. والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم. تقول: تقاوموه فيما بينهم. وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجهه. ويقال: كم قامت ناقتك أي كم بلغت. وقد قامت الأمة مائة دينار أي بلغ قيمتها مائة دينار. وكم قامت أمك أي بلغت. والاستقامة: التقويم. لقول أهل مكة استقامت المتاع أي قومته. وفي الحديث: قالوا يا رسول الله لو قومنا لنا، فقال: الله هو المقوم. أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء: أي حددت لنا قيمتها"³⁸، "وقيم الأمر: مقيمه. وأمر قيم: مستقيم... وفي الحديث ذلك الدين القيم أي المستقيم الذي لا زيف فيه ولا ميل عن الحق"³⁹، "وقوام الأمر بالكسر: نظامه وعماده"⁴⁰

ذهب "علي القاسمي" (1970) إلى أن التقويم لغة يعني تقدير قيمة الشيء⁴¹، وأنه في الاصطلاح التربوي يقصد به تقييم المعلم لأداء المتعلمين وإعطاء وزن لها ليعرف إلى أي مدى استطاعوا الاستفادة من الدروس أو التمارين.⁴² وهو بهذا حصر مفهوم التقويم في التثمين والتقييط (Notation) لا غير. لذا تعد نظريته للتقويم قاصرة⁴³ وغير فعالة حيث اقتصر فقط على التثمين وإعطاء الدرجات، وجعله - أي الاختبار - عملية يقوم بها المعلم لا غير "وكأنه عقوبة) يأتي في نهاية المرحلة التعليمية فيبنى عليه توزيع المتعلمين... أو ترحيلهم من صف إلى صف".⁴⁴ وإذا قلنا بهذا فإننا ننفي عن المتعلم تقويمه الذاتي، وننفي مساهمة التقويم في إعداد المناهج، وتعديلها، كما ننفي استمرارية التقويم ونحصره فقط في فترات معينة من العام الدراسي.

وفي المقابل نحا كل من "نايف خرما" و"علي حجاج" (1988) نحوا مغايرا، حيث أضافا لهذا المصطلح مصطلحين آخرين هما: المتابعة والتطوير وعدّها عناصر آلية ترصد عمليات بناء المنهج، وتحدد نجاحه وفشله، كما "تحدد مدى قابليته للتغير ومواكبة اتجاهات المجتمع وتوجهاته، ومواكبة التطورات العلمية في مجال علم اللغة، ونظريات التعلم، ونظريات استخدام اللغة في المجتمع، وكذلك المستجدات التقنية التي يمكن الاستفادة منها في تحسين الأداء".⁴⁵ وأشارا إلى أن هذه الآلية لم تكن شائعة في تعليم وتعلم اللغات إلا بعد ظهور البنوية⁴⁶، حيث بدأت تتضح معالم صناعة مناهج تعليم وتعلم اللغات، وتتأسس على مبادئ علمية قوامها الوصف الدقيق للمادة اللغوية، والتحليل الجزئي لمتطلبات العملية التعليمية، والاهتمام بالشق النفسي في عملية التعليم والتعلم⁴⁷ فمع بداية تطبيق المناهج بدأت عملية التقييم التي تهدف إلى متابعة تنفيذ المنهج وتطويره، ومعرفة مدى تقبل المعلمين له وتمثلهم إيّاه، ومدى تلاؤم طرائق الاختبار والمادة للدارسين، كما يسهم في إجراء التعديلات على محتوى المنهج تبعاً لحاجات المواقف وأوضاع العملية التعليمية، كما يرمي التقييم إلى مواكبة التطورات الحاصلة في ميدان العلوم والتكنولوجيا فيضيف للمنهج ما يمكن أن يستفيد منه في عملية التعليم والتعلم مثل: استخدام الفيديو والحاسوب التعليمي، وإجراء تعديلات في محتواه وفقاً لمستجدات علم النفس التعليمي.⁴⁸

أصبح التقييم مركز اهتمام كل المناهج التي قامت بعد المنهج البنوي، من مثل المنهج الوظيفي وغيره، حيث إن هذه الآلية لم تكن مستخدمة في تعليم وتعلم اللغات قبل ظهور المنهج البنوي⁴⁹، وأحيط بالناية والتطوير ليطماشى وتطلعات أهداف كل منهج، وجعله "خرما" و"حجاج" كأحد مكونات المنهج، وأحصوا له قيما أبرزوها في ما يلي:

"- قيمة البرنامج الدراسي: هل يمثل أحدث ما وصل إليه العلم في مجال البرامج، وهل يعتبره المختصون كذلك؟

- قيمة البرنامج مقارنة بالبرامج المشابهة: هل البرنامج أفضل من السابق، أو هل البرنامج أفضل من البرامج المماثلة الحالية فيما يتعلق بسهولة تطبيقه وتكاليفه وملاءمته للدارسين ولحاجات المجتمع؟

- قيمة البرنامج من حيث قدرته على التطور المستمر كي يصبح "مثاليا". كيف نجعله يسير بصورة أفضل وأكثر فعالية، وكيف يمكن تشكيله بصور مختلفة لكي يؤدي إلى نتائج فعالة؟

- قيمة البرنامج من حيث قدرته على تسهيل مهمة صانع القرار".⁵⁰

أما "بيار مارتيناز" pierre Martinez يرى أن التقويم يعني إعطاء قيمة، أو التقييط، أو التثمين، فالمصطلح عنده يغطي كل بحث يجعل أهدافه قيم الأحكام المستنبطة من سلوك المتعلم اللغوي، وجعل له مصطلحا آخر هو "علم التباري" La Docimologie حيث قال: "علم التباري هو المقاربة العلمية للتقويم".⁵¹ ووضع له قسمين: الأول إجمالي Sommativ والذي تكون فيه الغاية تثبيت مجموع المكتسبات، وإذا اقتضت الضرورة إنشاء ترتيب للمجموعة التي أُجري عليها التقويم بمعنى تبيان نجاح أو فشل أفراد المجموعة استنادا إلى المعطيات الأولية للتقييم. والثاني تكويني Formative والذي يقارن مجموع أداءات الفرد مع الأهداف المعينة والمحددة مسبقا في بداية التعلم⁵²، في حين نجد كلاً من "كوك" و"غروكا" يصرحان بأن التقويم عرف تطوراً سريعاً وأصبح في التسعينات من القرن الماضي من أهم الانشغالات التي تهتم بها تعليمات اللغات، حيث عرف في الآونة الأخيرة عدة تحولات مست جوهره أكثر ما مست منهجياته وتطبيقاته، وأصبح الآن مرادفاً للارتقاء (Progrès) ووسيلة لتوجيه التعلم. فالوضع البيداغوجي الحالي يتمحور حول المتعلم، ويدعو للتأمل الدقيق والتفكير الحاد، وذلك لأن أي تطور قد يحصل في هذا المجال البيداغوجي سيستم من جانب التقويم الذاتي أساساً.⁵³ واعتبرا أن التقويم لم يبق في جميع الحالات ذلك السند الرئيسي الذي يتأسس عليه كل تكوين، والذي يرسم برنامج المعارف الموجهة للاكتساب، والذي يعين المكتسبات التي يجب مشاهدتها، أو الكفايات النهائية التي ينبغي ملاحظتها بصفة رسمية وبشكل نهائي بمساعدة وسائل خاصة بهذه الإجراءات.⁵⁴

ثم قاما بعرض الأنواع المختلفة للتقويم⁵⁵ منها:

- التقويم الإجمالي: والذي يتمركز في آخر العملية البيداغوجية، والذي يراقب مكتسبات سلسلة من الدروس، أو بشكل عام فإنه يختبر المعرفة المكتسبة خلال سداسي أو عام من التعلم.
- التقويم التكويني: والذي يتمحور حول ما هو آني (الحاضر)، فهو يؤلف سيرورة مستمرة لغرض تنظيم التعلم، ويسمح بالحصول على معلومات تخص نقاط القوة والضعف لدى المتعلم.
- التقويم الاستشرافي (Prospéctive) أو التوقعي (Pronostique)، والذي يتوجه نحو ما يستقبل، ويتمركز في موقع أعلى من التكوين من خلال الأهداف المثبتة، فهو يسمح بتوقع أو التنبؤ بالإمكانات التي سيوظفها المتعلم لاحقاً، كما يسمح ببناء مسيرته وتحقيق الطرائق المناسبة لذلك.

كما ذكر "كوك" و"غروكا" تلك العلاقة التي تجمع التقويم بأهداف التربية، إذ اعتبرنا أن التقويم بمختلف مراحل أولياً كان أم مستمراً، أم نهائياً لا يكون له معنى إلا بإسناده إلى أهداف التعلم المنشودة، التي تتحدد من خلال تحليل مفصل للاحتياجات.⁵⁶ فالتقويم بهذا الشكل يشمل جميع الآليات (Mécanismes) الذهنية التي تدخل في عملية التعلم مهما طال أمد.⁵⁷

نخلص إلى أن التقويم شهد تحولات عديدة مست الجانب الشكلي والمفاهيمي منه، إذ إنّه لم يعد مرادفاً للمراقبة كما كان عليه الحال في السابق، كما أنه تخلص بنسبة كبيرة من الغموض المصطلحي الذي كان يكتنفه. فالمراقبة كما هو معلوم مرتبطة بسيرونة التعليم، حيث يقوم المعلم بهذا الإجراء من خلال مقارنة المعارف المنقولة بالمعارف المخزنة فعلياً، وهو بهذا كأنه يمارس نشاطاً جزائياً فيما يتعلق بالمعارف من خلال فرض قرارات معينة. أما التقويم فهو عكس المراقبة، مرتبط بسيرونة التعلم ويرمي إلى بلوغ أكبر عدد من المتعلمين للأهداف المعلنة مسبقاً، كما أن له وظيفة تنظيمية، حيث ينظم التعلم بالاعتماد على مدى الإتيان الفعلي (التطبيقي) للكفايات.⁵⁸ إن التقويم "يعني أن نحدد بشكل دقيق ما نريد أن نقوم به أو نقيسه"⁵⁹، حتى وإن كان هذا التعريف الذي خلصنا إليه معقداً نوعاً ما، وتعقيده يكمن فيما يندرج ضمنه من تحديد مسبق للأهداف، وللوضعيات والمهام، وتحديد المستويات التي يرجى الوصول إليها أو تدرجها، بالإضافة إلى تحديد معايير التقويم، ومعايير تحرير الاختبارات. وإزاء هذا التعقيد فإن التقويم قبل كل شيء فعل تكويني (Formatif) فهو "عملية تسبق الفعل البيداغوجي وتستمر معه وتتابعه (أي قبل التكوين وأثناءه وبعده)"⁶⁰، حيث يكون موقعه ضمن استمرارية التعلم، لأنه يقدم مساهمة فعالة فيما يخص امتلاك لغة ما، وهو الوسيلة الوحيدة التي يعول عليها في "تحليل المسافة بين المعارف المدرسة بالفعل والمعارف المكتسبة لدى المتعلمين".⁶¹ لذا وجب أن لا يكون التقويم غاية في حد ذاته، وإنما يجب اعتباره كوسيلة أو كمطية توصلنا للتعلم.⁶²

وفي ضوء ما تقدم، نستنتج أن التقويم أوسع من الاختبار والتمرين، إذ يركز التقويم على المهارات التي يكتسبها المتعلمون وردود أفعالهم إزاء المفاهيم التعليمية والتصورات التي كونوها بتفاعلهم المباشر مع المعرفة التعليمية. فتتصرف الجهود إلى تكوين جملة من الانتقادات وتحليلها مع الأخذ بعين الاعتبار المسافة بين المعارف، وذلك بتكثيف الملاحظات حول المعارف المكتسبة، والحرص على معاينة الأعمال المنجزة.⁶³ كما يمتد ليشمل كل أنواع القياس والاختبارات التي من شأنها التوصيل إلى معرفة مستوى المتعلم وحصيلته معارفه في مرحلة معينة أو موضوع معين، لمعرفة مردودية طريقة أو وسائل

تربوية وتدرسية ما. فهو "وسيلة للتشخيص والعلاج المستمر يهتم: بالمتعلم والأهداف والمحتويات والطرائق والوسائل والتقويم - أي تقويم التقويم - (Evaluation de l'évaluation)".⁶⁴

إنَّ التَّقْوِيم اللُّغَوِي لا يختزل في مرحلة بسيطة وهي إعطاء علامة مقابل أداء معين بالرغم ما لهذه المرحلة من أهمية، إذ إنها تعطي قيمة لهذا الأداء. لكن إذا نظرنا إليه من هذه الزاوية فإنه باعتباره إجراء هاما في ميدان تعليمات اللغات ينتظم وفق مراحل مختلفة، حسب ما أقرته البحوث اللغوية التعليمية الحديثة، وأهم هذه المراحل⁶⁵:

- المرحلة الأولى: النية (القصد) L'intention: وهي المرحلة التي يتم فيها تحديد الأهداف ونماذج التقويم (هذه النماذج هي اختبارات القياس)، والمهام التي سيقوم المتعلمون بتنفيذها، كما يتم تحديد الأوقات التي سيتم فيها التقويم.
- المرحلة الثانية: القياس La mesure: وهي مرحلة استقبال المعطيات، ثم تنظيمها، فتحليلها بعد ذلك.
- المرحلة الثالثة: الحكم Le jugement: وهي مرحلة تثمين المعطيات وفقا للأهداف وتطلعات التقويم. وهذه المرحلة حساسة جدا، لأن الحكم ينبغي أن يؤسس على أقصى قدر من الموضوعية، أي يجب تجاوز الحدس البسيط، غير الملأئم، وكذا التّعسف في إطلاق الحكم.
- المرحلة الرابعة: القرار La décision: ولهذه المرحلة أهداف متعددة ومتباينة.

وما ينبغي التنبيه إليه في الأخير، هو أنَّ التقويم فعل تكويني يأخذ مكانه ضمن سيرورة التعلم واستمراريته، كما أنه يحمل مساهمة هامة في سبيل امتلاك ناصية اللغة، وفي المقابل لا ينبغي أن يكون غاية في حد ذاته، وإنما هو في حقيقة الأمر مجرد وسيلة فقط.

الإحالات

- ¹ ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثالث عشر، مادة (مرن)، دار بيروت للطباعة والنشر، ص: 403.
- ² ينظر: الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة و تعلمها-مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها-رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، 1996، ص: 423.
- ³ GALISSON. R et COSTE D, Dictionnaire de didactique des langues, HACHETTE, France, 1976، ص: 121، 122، والترجمة للطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مرجع سابق، ص: 425.
- ⁴ ينظر: Henri BESSE et Rémy POURQUIER, Grammaire et didactique des langues, Hatier/Didier, France, 1991، ص: 121.

- ⁵ ينظر: Henri BESSE et Rémy POURQUIER, Grammaire et didactique des langues مرجع سابق، ص: 121.
- ⁶ ينظر: Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble, France, 2005، ص: 444.
- ⁷ المرجع السابق، ص: 444.
- ⁸ ينظر: المرجع نفسه، ص: 144.
- ⁹ إن التطرق لمفهوم التمرين في علم النفس لا يعني في هذا المقام اللجوء إلى تتبع تعريفات رواد هذا العلم والمتخصصين فيه للتمرين، وإنما هي محاولة بسيطة لإبراز مفهومه من منظور علم النفس كما ورد في معجم "تعليمات اللغات" لمؤلفيه "غاليسون" و"كوست".
- ¹⁰ ينظر: GALISSON R et COSTE D, Dictionnaire de didactique des langues، مرجع سابق، ص: 201.
- ¹¹ ينظر المرجع نفسه. الصفحة نفسها.
- ¹² ينظر: Henri BESSE et Rémy POURQUIER, Grammaire et didactique des langues، مرجع سابق، ص: 121.
- ¹³ المرجع نفسه، ص: 122.
- ¹⁴ للإشارة استعمل عبد السلام المسدي في مقابل Les Automatismes مصطلح "الآليات" والذي عني به مصطلحا "من مصطلحات علم النفس والأعصاب اللغوي، ويستعمل في الفلسفة العامة و المنطق. والآليات هي مجموع الحركات أو ردود الفعل مما يصدر عن الكائن ولا علة له خارج ذات الكائن الفاعل، والملكات المكتسبة ابتداء ما إن تخرج عن رقابة الإرادة حتى تغدو آليات". عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، دار الكتب الجديدة المتحدة، ط 5، بيروت، لبنان، 2005، ص: 106.
- ¹⁵ ينظر: Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Cours de didactique du français...، مرجع سابق، ص: 446.
- ¹⁶ سنفصل الكلام فيما يلي هذا الفصل عن أنواع الذاكرة ومستوياتها .
- ¹⁷ ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، المجلد الرابع، مادة خبر، ص: 226.
- ¹⁸ المرجع نفسه، ص: 227.
- ¹⁹ المرجع نفسه، ص: 227.
- ²⁰ ينظر: GALISSON R et COSTE D, Dictionnaire de didactique des langues، مرجع سابق، ص: 559.
- ²¹ المقصود بالانتباه "قدرة المخ على تصفية العلامات اللغوية وغير اللغوية المميزة والمفيدة من وسط ما يطرح عليه (أي المتعلم) للمعالجة. فالانتباه لا يعني فقط التركيز المتعلق بنقطة معينة إنما يراد منه الطاقة المستغلة للمعالجة والتصفية ثم الترتيب". نصر الدين بوحسايين، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر (دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية)، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2004، ص: 68 في الهامش.
- ²² ينظر: Henri BESSE et Rémy POURQUIER, Grammaire et didactique des langues، مرجع سابق، ص: 257.
- ²³ للاستزادة ينظر: دوايت إلويد، بيتر ديفيدسون، كريستين كوم، أساسيات التقويم في التعليم اللغوي، ترجمة خالد بن عبد العزيز الدامغ، جامعة الملك سعود، 2008، ص ص: 51.50.
- ²⁴ نصر الدين بوحسايين، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر، مرجع سابق، ص 406.
- ²⁵ دوايت إلويد، بيتر ديفيدسون، كريستين كوم، أساسيات التقويم في التعليم اللغوي، مرجع سابق، ص: 48.

- 26 المرجع نفسه، ص: 45.
- 27 اختبار اللغة العربية مثلا أو اختبار اللغة الفرنسية عند متعلم تكون لغته الرسمية هي العربية في حين تكون الفرنسية لغة أجنبية.
- 28 دوايت إلويد وآخرون، مرجع سابق ص: 49.
- 29 المرجع السابق، ص: 50.
- 30 المرجع نفسه، ص: 52.
- 31 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 32 ينظر: ناصر بن صالح القرني، دليل المعلمين والمعلمات في تقويم الاختبارات التحصيلية، المملكة العربية السعودية، 1420هـ، ص: 3.
- 33 للتفصيل ينظر: ناصر بن صالح القرني، المرجع السابق، الصفحات: 3، 4، 5، على الترتيب.
- 34 براون دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص: 270.
- 35 المرجع نفسه، ص: 271.
- 36 عبد المجيد عيساني، التقويم في تعليم قواعد النحو العربي بين الفشل والنجاح، مجلة العربية، عدد خاص بالملتقى الوطني حول "التقويم في العلوم الإنسانية" يومي 19-20 فيفري 2003 بوزريعة، العدد: 1، السنة 2003، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، ص: 127.
- 37 نكتفي بذكرها فقط و للإستزادة ينظر: براون دوجلاس، مرجع سابق، الصفحات: 267، 268، 269.
- 38 ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، مادة (قوم)، المجلد الثاني عشر، ص: 500.
- 39 المرجع نفسه، ص: 502.
- 40 المرجع نفسه، ص: 499.
- 41 ينظر: علي القاسمي، مختبر اللغة، دار القلم، الكويت، ط1، 1970، ص: 193.
- 42 ينظر المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 43 ونحن بهذا لا ننكر فضل تناوله لهذا الموضوع، وليس المقام للانتقاص من جهده، ونحن إذ ذكرنا هذه النقطة أردنا بها عدم نجاعة هذا التعريف حاليا بالموازاة مع ما يحدث من تطور في العلوم الإنسانية عامة وفي ميدان تعليميات اللغات خاصة.
- 44 محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد السادس، الجزائر، 2002، ص: 201.
- 45 نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص: 215.
- 46 المرجع نفسه، ص: 216.
- 47 وخير دليل على ذلك ارتباط البنوية بعلم النفس السلوكي والذي نتج عنهما المنهج البنوي في تعليم اللغات.
- 48 ينظر نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص: 216.
- 49 ينظر المرجع نفسه، ص: 215، 216.
- 50 المرجع السابق، ص: 216، 217، للإشارة فإن الباحثان استعملا مصطلح البرنامج في إشارة منهما إلى المنهاج.
- 51 Pierre MARTINEZ, La didactique des langues étrangères, Que sais-je ? Presses universitaires du France, 3^{ème} édition, 1996, ص: 100.
- 52 ينظر: المرجع نفسه، ص: 100، 101.

- ⁵³ ينظر: Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Cours de didactique du français... سابق، ص: 210.
- ⁵⁴ المرجع نفسه ، ص: 209.
- ⁵⁵ نكتفي بالإشارة إليها فقط دون تفصيل واسع، وللاستزادة ينظر المرجع السابق الصفحات: 210، 211، 212.
- ⁵⁶ يقصد بمصطلح الاحتياجات أو حصر الاحتياجات "المعرفة الدقيقة بما يريد أن يتعلمه متعلم من اللغة الهدف التي يراد تدريسها". نصر الدين بوحسين، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر، ص: 409.
- ⁵⁷ ينظر: Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Cours de didactique du français... سابق، ص: 212.
- ⁵⁸ ينظر: Claire BOURGUIGNON, Philippe DELAHAYE et Anne VICHER, L'évaluation de la compétence en langue : « Un objectif commun pour des publics différents », Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie, « Interdidacticité et interculturalité », Coordonné par Christian PUREN, n°140, Octobre-Décembre 2005، ص: 460.
- ⁵⁹ ينظر: Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Cours de didactique du français... سابق، ص: 219.
- ⁶⁰ محمد صاري: التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مرجع سابق، ص: 201.
- ⁶¹ أحمد حساني، تعليمات اللغات والترجمة-بحث في المفاهيم والإجراءات-مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الأول، السنة الأولى، ماي 2005، ص: 102.
- ⁶² ينظر: Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Cours de didactique du français... سابق، ص: 219.
- ⁶³ أحمد حساني، تعليمات اللغات والترجمة-بحث في المفاهيم والإجراءات-مرجع سابق، ص: 102.
- ⁶⁴ محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مرجع سابق، ص: 202.
- ⁶⁵ ينظر: Jean Pierre CUQ, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE, France, Janvier 2006، ص: 90.

قائمة المصادر والمراجع :

العربية :

- 1- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثالث عشر، مادة (مرن)، دار بيروت للطباعة والنشر
- 2- أحمد حساني، تعليمات اللغات والترجمة-بحث في المفاهيم والإجراءات-مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، العدد الأول، السنة الأولى، ماي 2005.
- 3- براون دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 4- دوايت إلويد، بيتر ديفيدسون، كريستين كوم، أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ترجمة خالد بن عبد العزيز الدامغ، جامعة الملك سعود، 2008.

- 5- عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، دار الكتب الجديدة المتحدة، ط 5، بيروت، لبنان، 2005.
 - 6- عبد المجيد عيساني، التقويم في تعليم قواعد النحو العربي بين الفشل والنجاح، مجلة العربية، عدد خاص بالملتقى الوطني حول "التقويم في العلوم الإنسانية" يومي 19-20 فيفري 2003 بوزريعة، العدد: 1، السنة 2003، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.
 - 7- علي القاسمي، مختبر اللغة، دار القلم، الكويت، ط 1، 1970.
 - 8- الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها-مقاربة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها-رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، معهد اللغة العربية وآدابها، 1996
 - 9- محمد صاري، التعليمية وأثرها في تقويم تدريس اللغة العربية وترقية استعمالها في الجامعة، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، العدد السادس، الجزائر، 2002.
 - 10- ناصر بن صالح القرني، دليل المعلمين والمعلمات في تقويم الاختبارات التحصيلية، المملكة العربية السعودية، 1420هـ.
 - 11- نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1988
 - 12- نصر الدين بوحساين، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار في الجزائر (دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية)، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2004.
- الأجنبية:

- 1- Claire BOURGUIGNON, Philippe DELAHAYE et Anne VICHER, L'évaluation de la compétence en langue : « Un objectif commun pour des publics différents », Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, « Interdidacticité et interculturalité », Coordonné par Christian PUREN, n°140, Octobre-Décembre 2005
- 2- GALISSON. R et COSTE D, Dictionnaire de didactique des langues, HACHETTE, France, 1976
- 3- Henri BESSE et Rémy POURQUIER, Grammaire et didactique des langues, Hatier/Didier, France, 1991
- 4- Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble, France, 2005
- 5- Jean Pierre CUQ, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE, France, Janvier 2006
- 6- Pierre MARTINEZ, La didactique des langues étrangères, Que sais-je ? Presses universitaires du France, 3^{ème} édition, 1996